



**Revue internationale de pédagogie de  
l'enseignement supérieur**

**34(2) | 2018**

**Numéro spécial - printemps 2018**

---

## Conception du dispositif collaboratif de prise de notes Unipad

**Karine Bouchet**

---



### **Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1503>

ISSN : 2076-8427

### **Éditeur**

Association internationale de pédagogie universitaire

### **Référence électronique**

Karine Bouchet, « Conception du dispositif collaboratif de prise de notes Unipad », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(2) | 2018, mis en ligne le 20 juin 2018, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1503>

---

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Conception du dispositif collaboratif de prise de notes Unipad

Karine Bouchet

---

## 1. Introduction

- 1 Cette recherche s'inscrit dans le cadre de notre thèse de doctorat en didactique du Français Langue Étrangère (FLE) portant sur la problématique générale de l'intégration et l'accompagnement linguistique des étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur français. L'enseignement-apprentissage du français pour le public spécifique que sont les étudiants allophones est un champ de la didactique du FLE désormais communément appelé le Français sur Objectif Universitaire (FOU) (Borg, 2011 ; Mangiante et Parpette, 2011). Au sein du FOU, nous nous intéressons à l'activité prise de notes (PDN) en cours magistral (CM). Cette activité, omniprésente dans l'enseignement supérieur français et particulièrement normée, fait l'objet d'un traitement très diversifié en classe de FLE. Quand elles existent, ces démarches didactiques sont souvent ponctuelles (limitée à la classe de langue) et déconnectées des situations cibles que sont les cursus disciplinaires.
- 2 Notre enquête s'intéresse à l'activité de PDN chez les étudiants allophones de l'Institut d'Études Politiques de Lyon (IEP). Sous la forme d'une recherche-action menée entre 2014 et 2017, nous avons questionné les difficultés académiques, mais aussi socio-affectives, vécues par les allophones dans la réalisation de cette activité. Suivant un processus itératif, nous avons confronté nos observations de terrain et les apports théoriques du champ pour aboutir à la conception du dispositif pédagogique Unipad. Nous le qualifierons de « dispositif compagnon de l'activité d'apprendre » (Linard, 2002, p. 148). Testé puis implémenté à grande échelle à l'IEP, Unipad est un dispositif permettant aux étudiants allophones d'accéder aux PDN des étudiants francophones en direct des CM, au moyen d'un éditeur de texte collaboratif utilisé de manière synchrone. Notre étude, qualitative à visée compréhensive, a cherché à questionner l'évolution des usages et des représentations des étudiants allophones dans cette

activité de PDN, sans puis avec Unipad. Nous nous intéressons à la fois à la démarche de rétention matérielle (production de notes en vue d'une révision) et au vécu socio-affectif accompagnant cette activité.

- 3 Nous présentons dans cet article la démarche de conception puis d'implémentation d'Unipad, ancrée dans la volonté de l'établissement de prendre en considération les besoins spécifiques et identifiés des étudiants internationaux. Après avoir fourni les éléments contextuels et théoriques à l'origine de nos questionnements, nous présentons le fonctionnement du dispositif Unipad et son protocole de conception et d'analyse. Nous donnons à voir quelques extraits de corpus, qui mettent en regard les deux phases du protocole d'analyse : l'activité de PDN sans puis avec Unipad.

## 2. Éléments contextuels et ancrage théorique

### 2.1. Constat de départ : mobilité étudiante et prise de notes

- 4 La mobilité étudiante, entrante et sortante, représente aujourd'hui un volet stratégique de la plupart des établissements d'enseignement supérieur français. Si ce phénomène d'échanges académiques n'est pas récent, il a connu un essor particulier lors de la création du programme de mobilité Erasmus, qui fêtait ses 30 ans en 2017. Malgré une croissance moins importante qu'à ses débuts, les chiffres de la mobilité étudiante internationale n'ont cessé de progresser depuis 1987. D'après l'UNESCO<sup>1</sup>, la France était en 2016 le premier pays d'accueil des étudiants Erasmus, et la 3<sup>e</sup> destination – derrière l'Espagne et l'Allemagne – des étudiants internationaux toutes origines et tous programmes de mobilité confondus. En termes d'effectifs, ce public représentait, en 2015, 12,1 % du total des étudiants de l'enseignement supérieur français.
- 5 Cette massification de la mobilité s'est accompagnée d'une réflexion quant à la préparation et l'accompagnement linguistiques de ce public allophone. Des enquêtes ont été menées autour de l'ouverture internationale des établissements supérieurs (Dervin et Byram, 2008 ; Endrizzi, 2010), de l'harmonisation des systèmes de certifications des langues (Conseil de l'Europe, 2001 ; Goes et Mangiante, 2007), de l'intégration de ces étudiants en milieu homoglotte (Abry et Fievet, 2006), et finalement de la notion de FOU, théorisée en 2011 suivant le modèle du Français sur Objectif Spécifique (Mangiante et Parpette, 2011 ; Hafez et al., 2011). L'objectif du FOU est de préparer l'étudiant allophone à faire face aux situations de communication d'ordre académique qui parsèment un cursus en langue française : rédiger une dissertation, présenter un exposé oral, lire un article scientifique, prendre des notes en cours magistral ou encore, par exemple, communiquer avec la communauté étudiante et enseignante. Tout, ou presque, est langagier dans le milieu académique, *a fortiori* en filières de sciences humaines et sociales.
- 6 Les questions de réception des CM et de PDN ont été largement étudiées par les sciences du langage (SDL), les sciences de l'éducation et les sciences cognitives ; à travers notamment les notions de polyphonie et l'analyse des pratiques méthodologiques de l'activité de PDN (Boch, 1998 ; Bouchard et Parpette, 2012 ; Omer, 2003 ; Roussey et Piolat, 2003). À la suite de Piolat (2004), nous choisissons de parler d'activité de PDN et non de PDN en tant que produit fini, afin d'analyser l'ensemble du processus entourant son double objectif : la rétention matérielle et la rétention cognitive d'un discours oral (Piolat, 2004).

- 7 Les complexités mises en évidence dans la réalisation de l'activité de PDN sont d'abord discursives. Le CM, au format transmissif, est un discours monologal. Il n'y a pas (ou peu) d'espace pour des interactions entre l'enseignant et les étudiants, ni entre les étudiants eux-mêmes, comme le permettent au contraire les cours au format Travaux Dirigés (TD). Le CM est également polyphonique : nous retrouvons, dans le discours oral dispensé, d'une part les différentes postures de l'enseignant-chercheur (expert qui transmet un savoir ; pédagogue qui attire l'attention sur une notion ; représentant de l'institution qui fournit des informations administratives ; etc.), et d'autre part les voix des différents chercheurs qu'il invoque pour étayer son discours (Bres, 2005 ; Marlot et Baques, 2014 ; Parpette et Bouchet, 2017). Ces postures de l'enseignant et ces voix imbriquées dans son discours complexifient la réception et la sélection des données en vue d'une PDN pour le public non francophone.
- 8 La particularité du CM relève ensuite de son format : il est de longue durée (jusqu'à quatre heures en France), dense, au débit généralement rapide, et traditionnellement dispensé en amphithéâtre face à des effectifs élevés (souvent plusieurs centaines d'étudiants). Autant de caractéristiques convertissant la PDN en une « écriture de l'urgence » (Piolat, 2004, p. 1), relativement solitaire et requérant des compétences linguistiques et méthodologiques certaines (simultanéité écoute/rédaction, compétences de reformulation, sélection, abréviations, etc.). Une troisième source de difficulté est à rechercher dans la culture académique de notre pays : le CM tel qu'il est dispensé en France présente des caractéristiques non partagées partout. En termes de format, plusieurs cultures académiques optent pour une durée de cours plus courte ou un format d'enseignement plus interactif (Suisse, Canada, USA, Turquie notamment). De même, l'usage d'un manuel ou d'un polycopié est plus systématique ailleurs qu'il ne l'est en France, notamment en sciences humaines (Chine par exemple). L'exigence de PDN en CM attendue dans le système français – tacite mais difficilement contournable en l'absence d'autres supports de révision – n'est donc pas universellement partagée ni maîtrisée.
- 9 S'il n'est pas question ici de remettre en question la pertinence cognitive de l'activité de PDN – dont la double fonction de stockage externe (support matériel de rétention) et de stockage interne (mémorisation) est reconnue (Piolat, 2004 ; Roussey et Piolat, 2003) – nous questionnons son accessibilité pour un public allophone intégrant temporairement, pour un semestre ou un an, nos établissements supérieurs. Nos interrogations concernent particulièrement les étudiants dont le niveau de langue française se situe en deçà du niveau B2 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001), pourtant officiellement exigé. Pour ce public, cette situation nouvelle relève de complexités d'ordres à la fois linguistique, méthodologique et culturel. Que proposent aujourd'hui les établissements d'accueil, conjointement aux professionnels du FLE, pour accompagner ces nouveaux étudiants dans la réalisation quotidienne de cette tâche ?

## 2.2. Didactique du FOU et prise de notes

- 10 Un certain nombre de matériaux pédagogiques FOU proposent un entraînement la PDN en CM<sup>2</sup>. La préparation s'articule généralement autour de vidéos de CM accompagnées d'activités d'écoute sélective, de synthétisation, reformulation ou notation rapide. La PDN y est envisagée suivant la méthode traditionnelle : elle est individuelle et réalisée

sur support vierge (exempt de matrice ou de plan prédéfini servant de guide). Les recherches menées en SDL, sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication suggèrent, elles, que l'activité de PDN est facilitée lorsqu'elle est réalisée à partir de modèles ou d'une trame à suivre (Romainville et Noël, 2003 ; Roussey et Piolat, 2003), et que les conditions d'apprentissage peuvent être optimisées lorsque l'apprenant est en situation de collaboration entre pairs (Bourgeois et Nizet, 2005 ; Dyke et Lund, 2007 ; Henri et Lundgren-Cayrol, 1998). Parallèlement, les préconisations du CECRL en matière d'approche actionnelle encouragent une pédagogie partant de situations authentiques et rendant l'apprenant actif et autonome dans la construction de son apprentissage. Ne pourrions-nous pas mettre en application ces préconisations au sein même des CM, dont le public se compose de pairs partageant un même objectif de PDN ? C'est sur la base de cette interrogation que s'est construite notre recherche-action et sur notre volonté de rapprocher davantage l'enseignement du FOU et le milieu homoglotte environnant. Les cours de FLE intégrés aux cursus disciplinaires - c'est-à-dire dispensés non pas en amont des études mais parallèlement aux cours de spécialité - adoptent un format extensif (rarement plus de deux heures hebdomadaire). De plus, ils constituent un espace-temps souvent cantonné à la salle de classe, séparé du milieu cible dans lequel l'étudiant doit réaliser la tâche authentique (ici, la PDN). Nous pensons que ce temps de formation linguistique bénéficierait d'une plus grande prise en compte du milieu homoglotte environnant, par un accompagnement qui ne se limiterait pas au créneau de la classe. S'il existe des exemples de démarches pédagogiques FOU construites à partir de situations authentiques en milieu universitaire (notamment en CM)<sup>3</sup>, elles restent difficiles à mettre en œuvre. Proposer une formation FOU spécifiquement adaptée aux contextes institutionnels et disciplinaires des apprenants est non seulement difficile en cas de profils non homogènes, mais également exigeant en temps et moyens de conception. Ces constats questionnent la manière de proposer un accompagnement à la fois quotidien et inclusif aux étudiants allophones, au-delà des cours hebdomadaires de FLE et au plus près des cursus. Cette logique d'inclusion (voir Crouzier, 2005) suppose un accompagnement pensé à la fois par l'enseignant/formateur de FLE et par l'établissement cible, qui met en place des conditions d'accueil adaptées et équitables.

- 11 Notre démarche a débuté par une recherche exploratoire menée en 2014 avec un groupe pilote d'étudiants testant l'usage d'un pad en CM (Bouchet, Dufour et Rengifo, 2014). Dans le cadre de notre thèse, nous avons ensuite modélisé et institutionnalisé les modalités de collaboration, pour donner naissance au dispositif Unipad. Nous entendons par le terme dispositif un « ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée » (Cuq, 2003, p. 75).

### 3. Unipad, dispositif collaboratif de prise de notes

#### 3.1. Editeur de texte partagé

- 12 Unipad est articulé autour de l'usage d'un éditeur de texte partagé. Cet outil collaboratif permet de créer des supports en ligne, appelés pads, sur lesquels peuvent intervenir plusieurs utilisateurs de manière simultanée. Dans Unipad, chaque pad est

daté et dédié à un cours, pour accueillir la PDN des étudiants. Il existe aujourd'hui plusieurs éditeurs de texte partagé, le plus répandu étant le GoogleDocs. Nous avons fait le choix de l'éditeur Framapad pour sa facilité de prise en main, son statut open source et son éthique en termes de protection des données. L'interface du pad comporte trois principaux espaces : une zone de saisie de texte, une liste des utilisateurs connectés et une messagerie instantanée.

Figure 1. Interface d'un pad






- 13 Dans le cadre d'Unipad, l'accès aux pads se fait via la plateforme de l'IEP (fig.2). L'activité de prise de notes s'organise alors grâce à une répartition des rôles. D'un côté, des étudiants francophones volontaires sont invités à prendre des notes dans la zone de texte, de l'autre, les étudiants allophones s'y connectent en tant qu'observateurs. Ils ont ainsi accès à cette ressource écrite simultanément au discours oral de l'enseignant (Figure 3). Les étudiants allophones ne prennent pas de notes sur ce pad mais peuvent faire le choix d'utiliser parallèlement un support personnel. Libre ainsi à chaque étudiant de s'approprier cette ressource écrite du pad suivant des stratégies liées à leurs besoins du moment.

Figure 2. Espace de stockage des pads

**Dossier Introduction au droit** [Partager](#)

**Propriétés**

Enseignant : [nom] Jeudi 14h à 17h Grand Amphi

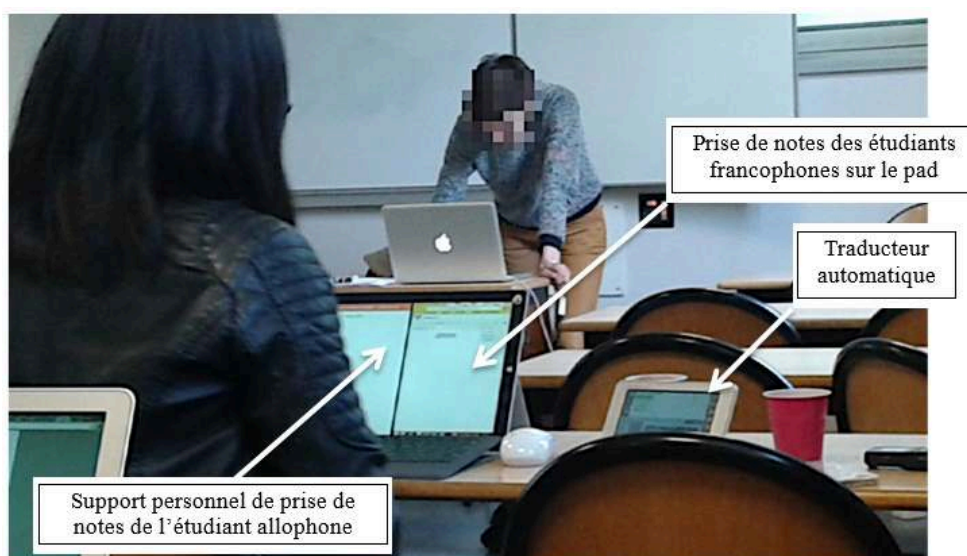
Pads		Lecture seule			Labels
11	Privé	non	2	0	1ère année CF droit jeudi

**Pads**

Ranger les pads par date de création ▲ nom ▲

PAD1 - Intro au droit - 1/10/15	<a href="#">Partager</a>
PAD2 - Intro au droit - 8/10/15	<a href="#">Partager</a>
PAD3 - Intro au droit - 15/10/15	<a href="#">Partager</a>
PAD4 - Intro au droit - 22/10/15	<a href="#">Partager</a>
PAD5 - Intro au droit - 5/11/15	<a href="#">Partager</a>

Figure 3. Étudiante allophone utilisant Unipad



### 3.2. Modèle de collaboration d'Unipad

- 14 Pour qualifier les relations dans Unipad, nous nous référons à la terminologie issue du modèle sociocognitif de la coopération de Baker (2002). Ce modèle a été repris et commenté par Dyke et Lund (2007) dans le cadre de la conception d'outils collaboratifs, pour défendre une conception fondée sur des choix pédagogiques et sociocognitifs et non uniquement technologiques. Ces choix à l'origine des outils de collaboration influencent le type d'interactions pouvant s'y produire. Dyke et Lund (2007) prennent en considération trois dimensions de la collaboration : la symétrie, l'accord et l'alignement.



- 15 Nous avons appliqué les définitions de ces trois dimensions au dispositif Unipad afin de penser et de baliser le mode de collaboration au sein d'Unipad. Ce balisage et la régulation proposée sont donc basés sur des accords et non des contraintes techniques. Aucun blocage, par exemple, n'empêche un étudiant d'endosser le rôle de scripteur lorsqu'il le souhaite. En revanche, un accord tacite détermine suivant quelles règles partagées s'effectue cette prise de rôle. Dyke et Lund (2007) analysent deux principales formes d'éditeurs de texte partagés : la forme en accès libre et la forme avec accès par jeton. La première repose sur une participation libre et simultanée de tous les utilisateurs lors de la rédaction d'un texte. La seconde, que nous avons choisie pour Unipad, est une configuration au sein de laquelle seuls les utilisateurs possédant un jeton symbolique de prise de tour ont la tâche de prendre des notes, à un moment donné. Ce choix de participation a un impact sur la symétrie, l'accord et l'alignement de la collaboration en ligne, comme illustré ci-dessous.

Tableau 1. Effets de l'accès sur la symétrie, l'accord et d'alignement (Dyke et Lund, 2007 : 4)

	Accès libre	Accès par jeton
Symétrie	Deux participants peuvent prendre le rôle de scribe	Deux participants ne peuvent prendre le rôle de scribe simultanément
Accord	Accord sur le contenu	Accord sur l'accès et sur le contenu
Alignement	Plus difficile lors de rédaction simultanée	Le participant n'ayant pas le jeton est obligé de ne faire qu'observer et sera peut-être plus attentif

- 16 Voici le fonctionnement d'Unipad suivant une modalité d'accès par jeton, au regard de ces trois dimensions.



Tableau 2. Application à Unipad des modèles de Baker (2002), Dyke et Lund (2007)

	Symétrie	Accord	Alignement
Baker (2002) repris par Dyke & Lund (2007)	<b>Rôles</b> endossés par les partenaires pendant leur interaction.	<b>Attitudes et croyances</b> en rapport avec la tâche collaborative.	<b>Avancement "en phase"</b> en termes de compréhension mutuelle et d'étapes de résolution coopérative de problèmes.
<b>UNIPAD</b> Bouchet (2017)	<b>Participation asymétrique :</b>  A un moment donné, une seule personne possède le jeton de la rédaction principale.	<b>Contenu :</b> Prise de notes du CM en train de se dérouler.  <b>Accès :</b> Choix du type de symétrie et d'alignement.	<b>Régulation de la co-rédaction :</b> Rédaction exclusive Rédaction alternée Rédaction-correction  <b>Relation de scripteur-observateur :</b> Options participatives de l'apprenant allophone : <ul style="list-style-type: none"> <li>• observation attentive pendant la phase de rédaction</li> <li>• interactions via le chat</li> </ul>

### 3.2.1. Symétrie

- 17 La symétrie est définie par Dyke et Lund (2007) comme les rôles endossés par les partenaires pendant leur interaction au sein d'un éditeur de texte partagé. Le modèle d'Unipad présente une participation asymétrique, basée sur cette forme d'accès par jeton. Seuls les volontaires francophones scripteurs peuvent posséder un jeton, c'est-à-dire un rôle de scripteurs, pour produire des notes. Les utilisateurs allophones sont des participants observateurs de cette zone (mais potentiellement acteurs sur le tchat). Nous avons brièvement envisagé la possibilité pour les étudiants allophones de participer également aux PDN dans la zone de texte. Nous avons finalement estimé qu'outre le caractère confus que cela pouvait engendrer au sein du contenu des notes et de la régulation de la participation, le rôle de participant observateur serait plus favorable à une écoute attentive de l'enseignant accompagnée d'une lecture en temps réel. L'objectif étant de permettre la focalisation attentionnelle sur un nombre plus restreint d'éléments, réduisant le risque de surcharge cognitive face à ces tâches simultanées. Les travaux de Piolat, Olive et Kellogg (2005) ont en effet mis en évidence que face à l'exigence d'un traitement multiple et rapide d'une information (comprendre le contenu d'un discours oral et produire simultanément une rétention matérielle), le scripteur avait tendance à ne privilégier qu'une seule tâche à la fois. Ainsi, à un moment donné, il privilégiera par exemple la compréhension au détriment de la PDN, ou la PDN au détriment d'une compréhension immédiate.
- 18 On parle donc de participation asymétrique dans l'interaction francophones-allophones, mais elle l'est également, ponctuellement, entre les participants francophones : pour une période de temps définie (une heure ou une sous-partie par exemple), seul un scripteur effectue la tâche de rédaction « principale », avant d'être relayé par un autre volontaire. Cette participation alternée n'exclut pas des participations simultanées ponctuelles sous forme de corrections ou compléments au texte principal. Ce choix de laisser la main à un rédacteur principal résulte de l'objectif de la tâche à réaliser : dans Unipad, l'édition du texte n'est pas pensée comme un moyen d'écriture créative où chaque participant apporte sa contribution personnelle en termes de contenu, comme dans un brainstorming collectif par exemple. L'objectif est de produire une rétention matérielle la plus fiable possible du discours de

l'enseignant – à travers un style de PDN qui est propre à chaque scripteur (Piolat, 2004 ; Roussey et Piolat, 2003). Ainsi, une rédaction principale exclusive évite une redondance d'un même contenu produit au même moment, mais n'exclut pas – bien au contraire – les participations ponctuelles d'étudiants apportant leurs compétences et leur méthodologie en termes de mise en page, de correction, ou d'ajouts.

### 3.2.2. Accord

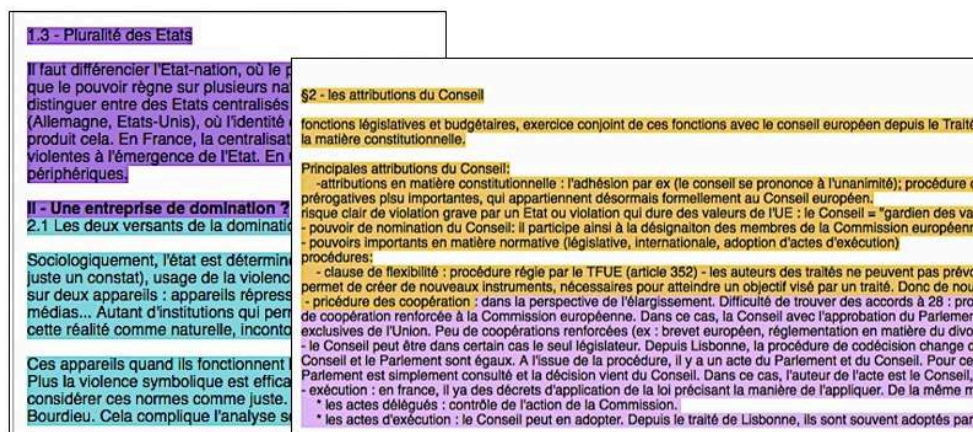
- 19 La régulation des interactions au sein d'un pad repose sur plusieurs accords : entre le formateur/médiateur et les étudiants d'abord, entre les étudiants ensuite. Le premier accord porte sur le contenu du support : dans Unipad, les utilisateurs s'accordent sur le fait que le texte à produire est la PDN du cours. Le second accord porte sur les modalités d'accès (règles de symétrie) et sur l'avancement collaboratif dans la réalisation de la tâche, c'est-à-dire les règles d'alignement.

### 3.2.3. Alignement

- 20 L'alignement concerne le processus de « résolution coopérative de problèmes » (Dyke et Lund, 2007, p. 4), c'est-à-dire le déroulement des étapes permettant d'arriver à l'exécution de la tâche prévue par le dispositif. Au sein d'Unipad, l'alignement s'organise d'une part entre les scripteurs (on parlera alors de co-rédaction), d'autre part entre les scripteurs et les lecteurs. Dyke et Lund (2007) parlent dans ce cas d'une relation scripteurs-observateurs. Au sein d'une participation asymétrique proposant un accès non simultané au droit de rédaction principal, une co-rédaction se met en place entre les différents scripteurs volontaires. La régulation de cette co-rédaction porte à la fois sur le moment de changement de scripteur et sur le rôle de chacun. Nous empruntons la typologie proposée par Dyke et Lund (2007) pour qualifier les différentes formes de co-rédaction observées sur Unipad.

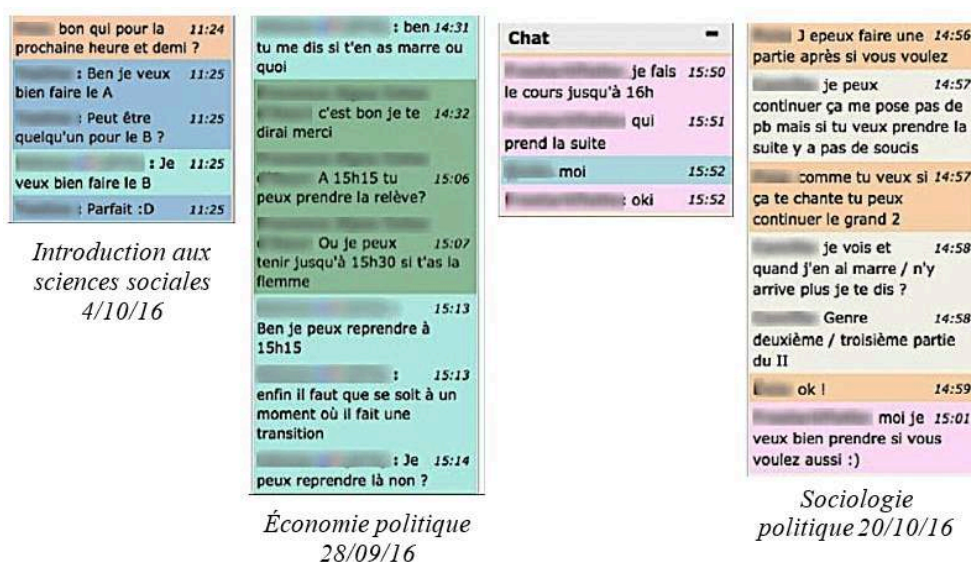
- Rédaction exclusive : la PDN principale est réalisée par un seul étudiant durant la totalité du cours sans prise de relai (par choix ou absence de volontaires).
- Rédaction alternée (fig.4) : les étudiants se répartissent la tâche de PDN pour intervenir tour à tour sur le pad. La prise de relai est laissée au libre choix des participants, qui s'organisent en amont du cours ou au sein du tchat. L'alternance est repérable par les changements de couleurs.

Figure 4. Rédaction alternée



- 21 Les extraits de tchats ci-dessous présentent des interactions entre scripteurs concernant cette prise de relai. Celle-ci est guidée par le plan du cours (« Je veux bien faire le A. Peut-être quelqu'un pour le B ? »), par une heure précise (« A 15h15 tu peux prendre la relève ») ou par des demandes liées à l'état de motivation ou d'attention du scripteur (« Quand j'en ai marre (...) je te dis ? »).

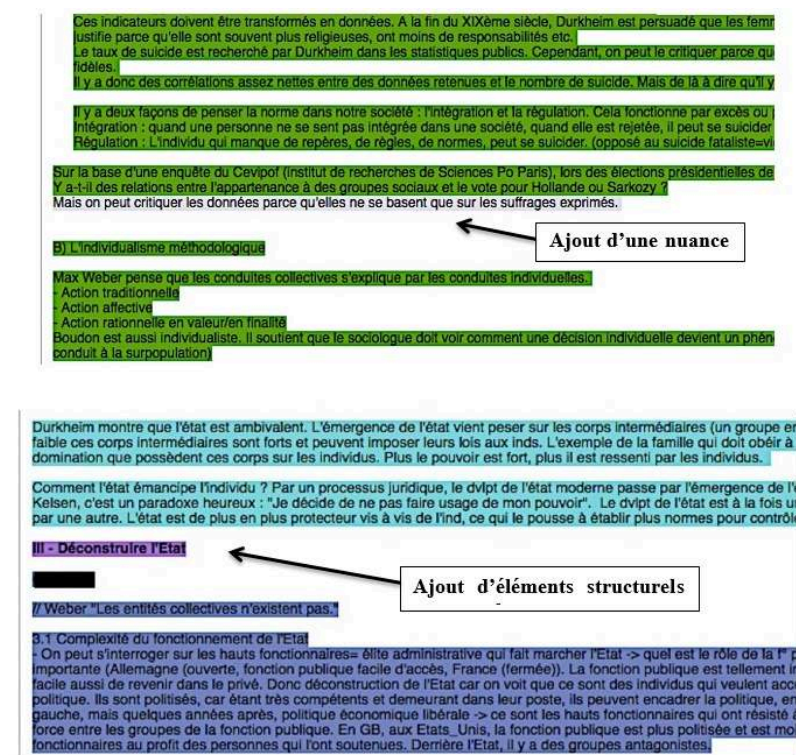
Figure 5. Interactions organisant la rédaction alternée



Rédaction-correction : la co-rédaction s'organise autour d'un scripteur principal, soutenu par des étudiants chargés de la relecture et la correction en temps réel. Elle prend la forme d'ajout d'informations (titres, dates, précisions, etc.) ou de corrections de coquilles, en complément des rédactions exclusive ou alternée.

- 22 Dans ces exemples de rédaction-correction, le but est soit d'ajouter un commentaire ou une nuance, soit d'effectuer un ajout d'ordre structurel (titre).

Figure 6. Rédaction-correction



- 23 La vigilance des collaborateurs concernant la correction apparaît également dans le tchat :

Figure 7. Tchats mentionnant une correction



- 24 De même, le tchat permet au scripteur principal de faire appel aux rédacteurs-correcteurs pour l'ajout d'informations, à l'instar de ces deux exemples :



Figure 8. Tchats mentionnant une rédaction-correction



- 25 Parallèlement à cette régulation de la co-rédaction entre scripteurs, un alignement est mis en place entre scripteurs-observateurs. Précisons que les observateurs sont à la fois les étudiants allophones, objets de notre enquête, et les étudiants français, qui trouvent également dans Unipad un certain nombre d'avantages en termes de suivi des cours et de PDN (complément des notes, rattrapage en cas de retard, etc.)<sup>4</sup>.

Figure 9. Tchat mentionnant l'usage d'Unipad pour les Français



- 26 Dans Unipad, les observateurs ont deux options participatives : (1) la lecture (continue ou ponctuelle) de ce qui se déroule sur le pad, parallèlement à l'écoute de l'enseignant et à une PDN personnelle éventuelle ; (2) l'interaction avec les autres participants dans le tchat. Nous rejoignons ici l'hypothèse de Dyke et Lund (2007), bien que nous émettions une réserve quant à l'usage du qualificatif de « passif » (les observateurs étant actifs en réception) : « Il nous semble que l'accès par jeton soit potentiellement plus favorable à une observation attentive du participant passif lors d'une phase de rédaction et que l'alignement en serait meilleur ; en effet, le participant passif ne pouvant rédiger, ses deux options participatives sont de communiquer dans le chat et de suivre la rédaction qui est en train de se dérouler. » (p. 5)

## 4. Approche méthodologique

### 4.1. Hypothèses et questionnements

- 27 Notre démarche méthodologique reposait sur plusieurs hypothèses. La première concernant l'intérêt académique d'Unipad. Nous supposons que la synchronie entre le

discours oral et la trace écrite présenterait un intérêt linguistique et méthodologique. A l'image d'un sous-titrage (non littéral) du cours, Unipad faciliterait la compréhension, mais également la rétention matérielle. Les travaux portant sur la PDN et l'apprentissage collaboratif défendent précisément l'intérêt, pour un élève, d'avoir sous les yeux un modèle à suivre pour guider sa pratique (Bourgeois et Nizet, 2005 ; Henri et Lundgren-Cayrol, 1998 ; Roussey et Piolat, 2003). Ainsi, observer un modèle de PDN à la française peut potentiellement encourager une réappropriation chez l'allophone au moyen de stratégies personnelles.

- 28 Une seconde hypothèse, confirmée après notre recherche exploratoire, portait sur l'intérêt socio-affectif d'Unipad. Les premières analyses ont montré que cette dimension était présente dans l'activité de PDN, et indissociable de la dimension académique (Bourgeois, 1998 ; Cahour *et al.*, 2007). La socio-affectivité peut être définie comme ce qui « se rapporte à l'affectivité dans ses relations avec l'environnement social » (Cnrtl) et concerne donc, dans notre contexte, les sentiments et les émotions éprouvés par les étudiants en lien avec l'activité de PDN en CM. Afin de prendre en considération ces dimensions académique et socio-affective, nous avons fait porter nos analyses sur deux volets : la PDN en tant que produit (production du support de rétention matérielle) et la PDN en tant que vécu (dimension socio-affective accompagnant le moment du CM et l'activité PDN).

## 4.2. Approche expérientielle

- 29 Dans le but d'analyser l'utilisabilité d'Unipad, c'est-à-dire « l'expérience interactive d'un utilisateur avec un système » (Cahour *et al.*, 2007, p. 88), nous avons choisi une méthodologie expérientielle, centrée sur l'utilisateur. Ce type d'approche permet d'aller au-delà des seuls indicateurs de productivité et de performance de l'outil technologique (comme le faisaient les approches classiques techno-centrées), pour évaluer le rapport homme-machine en termes d'expérience des utilisateurs : « On se trouve (...) confronté au besoin de développer des méthodologies pour étudier l'expérience cognitive, affective et corporelle des utilisateurs de nouvelles technologies afin de connaître ce qui, dans ces nouveaux instruments, est **source de confort ou d'inconfort, comment les utilisateurs vivent intimement leur usage, et comment ces outils transforment peut-être les modes de coopération et les relations sociales qui se construisent pendant l'interaction**. Il ne s'agit pas seulement de savoir ce qui peut être accompli avec un nouvel instrument (en termes de performance et d'efficacité) *mais comment c'est accompli* (en termes de sentiments, sensations, agréabilité). » (Cahour *et al.*, 2007, p. 86)
- 30 La méthodologie expérientielle se base sur deux principaux types de données : observables (traces visibles de l'utilisation du dispositif) et expérientielles (témoignages de l'expérience vécue). Ces dernières sont produites au moyen d'entretiens d'explicitation, d'auto-confrontation et de questionnaires. Notre corpus combine ces deux types, complétées par des données contextuelles : entretiens avec des enseignants et le personnel des Relations Internationales (RI) (département en charge de la mobilité).

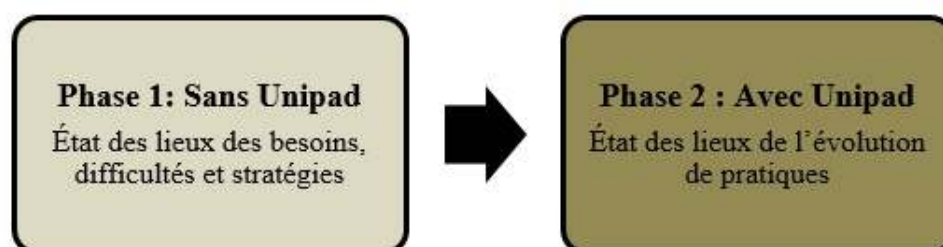
Tableau 3. Données de notre corpus global

Données observables	Données sollicitées
<ul style="list-style-type: none"> <li>Prises de notes des étudiants allophones (avant et après Unipad)</li> <li>Traces numériques des pads (prises de notes + messagerie instantanée)</li> <li>Traces numériques de mise en œuvre institutionnelle, technique et pédagogique d'Unipad</li> </ul>	<p><u>Expérientielles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entretiens d'explicitation (étudiants allophones et francophones)</li> <li>Entretiens d'auto-confrontation (étudiants allophones)</li> <li>Questionnaires</li> </ul> <p><u>Contextuelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Entretiens semi-directifs (RI et enseignants)</li> </ul>

### 4.3. Protocole de collecte et d'analyses

- 31 Le fait de mener notre enquête sur notre propre terrain professionnel fait de nous une chercheuse-praticienne ou « chercheur de l'intérieur » (De Lavergne, 2007, p. 33). Cette posture, fréquente dans le champ de la didactique, suppose une forte présence et implication sur le terrain et convient aux approches de type recherche-action. Cette dernière se caractérise par sa visée praxéologique, soit un objectif de changement. Hugo et Seibel (1988, dans Barbier, 1996) les définissent comme des « recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (p. 7) Cette démarche de changement vise à modifier une situation existante en vue de l'améliorer. Elle adopte une logique itérative, dans laquelle plusieurs phases se succèdent et vont, à travers un aller-retour entre l'action de terrain et les apports théoriques, rétroagir de façon spiralaire sur les précédentes (Dayer et Charmillot, 2012 ; Lejeune, 2014). Se conjuguent une dimension pragmatique, dont l'enjeu est d'agir sur son terrain, et une dimension que l'on pourrait qualifier de politique, dont l'enjeu est de changer une situation sur ce terrain (De Lavergne, 2007). Une telle approche requiert une réflexion épistémologique particulière afin que cette forte implication s'articule avec la distanciation nécessaire à la rigueur scientifique. Cela passe, notamment, par la combinaison de plusieurs types de données.
- 32 Sur notre terrain, accompagner et analyser cette démarche de changement a donné lieu à deux phases : un état des lieux et une analyse des besoins sans Unipad (phase 1), puis une analyse de l'évolution des pratiques en présence d'Unipad (phase 2).

Figure 10. Protocole de collecte et d'analyse





- 33 La phase 1 a consisté à accompagner les étudiants allophones en CM et à collecter leurs supports de PDN (manuscrits ou dactylographiés) et leurs retours d'expérience sous forme de témoignages (entretiens d'explicitation), en sortie de cours. Nous avons complété ces données concernant la situation pré-unipad au moyen d'entretiens avec des enseignants de CM et le personnel des RI. Nos interrogations portaient sur les difficultés et les stratégies autour de l'activité de PDN, et sur des données contextuelles concernant la situation de CM (durée, validation, mesures institutionnelles à l'égard du public international, etc.).
- 34 La phase 2 portait sur cette même activité de PDN en présence d'Unipad. Le but était d'observer et de questionner l'évolution des pratiques et des représentations, en collectant à nouveau les supports de PDN et les témoignages en sortie de cours. Nous avons mené quelques entretiens d'auto-confrontation (les étudiants commentant leurs supports de PDN, en phases 1 et 2) et distribué des questionnaires de fin de semestre pour interroger les pratiques, les habitudes méthodologiques et les profils académiques. Enfin, nous avons collecté des données observables au sein de l'interface des pads (tchat et zones de texte). Des données d'ordre institutionnel viennent finalement illustrer la démarche de conception et d'implémentation d'Unipad (capture de l'espace de stockage, tutoriel d'utilisation, etc.).
- 35 Nous reproduisons ici des extraits d'entretiens, de PDN et d'interactions issues des tchats, pour illustrer quelques résultats d'analyse. Ces derniers sont abordés à partir de deux grilles d'observation : les traces de difficultés collectées en phase 1 et les traces d'évolution observées en phase 2, en termes de processus de production de notes d'une part (constitution d'un produit) et de dimension socio-affective d'autre part (vécu de cette situation).

## 5. Analyses et résultats

### 5.1. Situation sans Unipad (phase 1)

- 36 Les difficultés vécues par les étudiants allophones en situation de PDN sont principalement linguistiques, méthodologiques et culturelles (Mangiante et Parpette, 2011). Nous commençons par illustrer l'impact de ces difficultés, souvent imbriquées, sur le produit et le vécu de la PDN en phase 1.

#### 5.1.1. Difficultés au niveau du produit

- 37 Nos analyses mettent en évidence trois principaux écueils au sein des PDN : la justesse linguistique, la complétude des notes et leur structure.

##### 5.1.1.1. Justesse linguistique

- 38 Nos analyses mettent en évidence la présence de difficultés linguistiques au sein des supports de notes. Les raisons avancées par les étudiants sont prioritairement liées à la simultanéité entre l'écoute et l'écriture. Ces difficultés ont pour conséquence d'altérer la justesse linguistique des notes, c'est-à-dire la correction linguistique des éléments notés vis-à-vis du contenu transmis (Dyke, Teston-Bonnard et Lund, 2014). Cette altération s'observe d'abord au niveau terminologique, c'est-à-dire dans l'incorrection d'un mot ou d'un ensemble de mots. Elle concerne des termes liés à la discipline

(lexique spécifique, noms propres ou dates) et des procédés de réduction (sigles et abréviations). Nous ne faisons pas référence ici à ce qui relève de la faute d'orthographe ou de la coquille n'altérant pas la compréhension. L'altération de la justesse s'observe ensuite au niveau syntaxique. Elle concerne des passages syntaxiquement incohérents ou inexacts (cohérence textuelle). Ci-dessous, quelques exemples d'incorrections linguistiques portant sur des notions disciplinaires. Les extraits de PDN sont confrontés aux extraits d'entretiens.

Figure 11. Difficultés linguistiques (lexique de spécialité)

traite l'archunique européen	K et là / qu'est-ce que tu as écrit en japonais ?
l'archunique européen	N ca veut dire 'la prononciation c'est acte unique' (...) parce que sinon je ne comprends pas ce que le prof dit // mais en fait / c'était 'l'acte unique' ((rires)) // mais quand j'ai écouté 'acte unique' / je comprends 'archunique'
la racthunique européen	K mais tu connaissais / l'acte unique / le traité / ou c'était la première fois que tu l'entendais ?
Traité de l'Acte Unique Européen	N c'était la première fois que j'ai entendu en français (...)
	K et le mot acte / tu ne l'avais
le traite m'inscrishe marstriche ?	N c'était difficile de comprendre ce que le prof dit / mais après un instant j'ai compris que ça veut dire maastricht / mais je ne
Le Traité de Maastricht	K et là / le droit de // c'est quoi ?
le droit de bateau	N le droit de bateau ?
Le droit de veto	K (...) c'est le droit de veto // tu sais / ça s'écrit avec un v // v / e / t / o
	N ah d'accord
	K est-ce que c'est quelque chose que tu connais / en japonais / le droit de veto ?
	N non

- 39 Parallèlement à ces erreurs portant sur des noms propres ou des termes spécialisés, les difficultés linguistiques sont fréquentes en présence de noms communs. La méconnaissance orthographique de certains termes empêche une vérification lexicale au moyen d'outils de traduction et perturbe ponctuellement l'attention, comme l'explique Rosana :

R un barrage ! / elle commence à parler de barrage / je me dis / "mais qu'est-ce que c'est ça ?" / alors j'écris / d'accord voilà / mais elle continue à parler beaucoup beaucoup / et je me dis "mais qu'est-ce que c'est ça ?" // et comme je ne sais comment ça s'écrit / ma graphie c'est très mal / et quand j'utilise le traducteur / j'ai écrit très mal et Google m'a dit "mais qu'est-ce que c'est ça ?" / et moi je sais pas ! ((rires))

- 40 Les difficultés linguistiques évoquées concernent enfin la notation de données chiffrées et de sigles.

- M ce que c'est difficile / c'est que vous parlez avec beaucoup de sigles // par exemple / pour moi / c'est difficile de comprendre bien CEE // de différencier la lettre
- A surtout les dates / par exemple / 1948 / c'est un peu difficile à comprendre / j'ai pensé ça c'était quoi ? // et URSS c'est un mot spécial / donc je ne comprends pas.

### 5.1.1.2. Complétude des notes

- 41 Nos analyses montrent ensuite des lacunes en termes de complétude, c'est-à-dire de critère quantitatif des notes. Nous ne nous référons pas ici à la longueur de la PDN, variable en fonction des choix de sélection et de procédés d'abréviation. Notre grille d'analyse porte sur les passages lacunaires que nous qualifions de « subis ». Le caractère contraint de ces passages laissés vacants s'observe par des traces explicites d'inachèvement : points de suspension ou d'interrogation, croix ou blancs remplaçant un élément, listes incomplètes, etc.

Figure 12. Passages lacunaires subis

C'est keynesianisme quand on essaye de empêcher une crise monétaire.  
Mais c'est monétariste quand...

Court de Bornéo "nous somme des héritiers des Sultans, ....."  
= problème politique  
Juge britannique "....."

Les 9 référendum qui ont étaient fait un France depuis 1958:  
1o  
2o le référendum législatif, 61, algérie  
3o 62, accords de  
4o, 72 sur la CE  
5o,  
6o, 2 traité de Maastricht  
7o pour la UE

DC 31/03  
Actualité  
xxx ?  
Continuation de la semaine dernière

- 42 Cette incomplétude subie est également mentionnée en entretien. Les étudiants expliquent les multiples raisons entraînant une suspension involontaire, et déplorée, de leur PDN : un mot ou concept inconnu, un débit trop rapide, l'incompréhension orale d'un mot, une méconnaissance orthographique, etc. (voir Bouchet, 2016b). Ci-dessous, Hacer évoque la complexité des énumérations :

H quand le monsieur dit le premier élément / j'essaie d'écrire / mais il passe tout de suite au deuxième et j'oublie le premier  
 K (...) quand il fait des listes / c'est ça ?  
 H oui / par exemple il énumérait trois éléments / ben quand c'est le deuxième / hop / j'ai oublié tout ce que le professeur a dit

(Hacer, Histoire de France, 29/04/15)

- 43 En entretien d'auto-confrontation, Xiang commente ces incomplétudes (Figure 13). Il fait le choix d'indiquer les passages lacunaires par des points d'interrogation ou de suspension. Le marqueur de temps (heure) est utilisé pour retrouver un passage dans l'enregistrement audio qu'il effectue du cours.

Figure 13. Passages lacunaires subis commentés en entretien

K Et ici / tu as écrit « les bases du fordisme » et trois points d'interrogation...

### 1.5 Les bases du « fordisme » triomphant ???

X euh / je ne peux plus suivre / puis j'ai mis des points  
 K pour dire qu'il manque quelque chose / c'est ça ?  
 X oui  
 K là aussi : « d'autres facteurs » / avec des points d'interrogation

### Cette démarchandisation se traduit aussi par d'autres facteurs ???

X oui / je ne peux pas entendre // je ne sais pas les autres facteurs.  
 K (...) alors là / cet extrait : « financer les... » Là il manque des informations / ça veut dire que tu n'as pas compris ce que le professeur disait ?

L'idée du premier mondialisation par Suzanne Berger (2003) : notre première mondialisation (1870 – 1914). Ce processus se traduit par l'ouverture des pays développés. Même dans les Trente glorieuses, on ne trouve pas le niveau de 1914, on le trouve en 1970s. Une autre indicateur : le RU connaît une excellente balance de PIB, traduit par la sortie techniques. On est sur une puissance mondiale pour financer les ... du fait de son flux de capital .... 11h17.

#### 5.1.1.3. Structure : organisation des notes

- 44 Finalement, nous notons des difficultés d'organisation spatiale du texte. La structure des PDN s'observe à travers des marqueurs de cohérence textuelle (titres et numérotation de parties), la présence de paragraphes et de ponctuation, et éventuellement l'usage de connecteurs logiques (mots de transition, symboles tels que les flèches). Cette structure méthodique participe à la clarté et l'efficacité d'une PDN (Roussey et Piolat, 2003). Nous faisons encore référence ici aux cas d'absence subie, et non choisie, de structuration. Cette difficulté à organiser les notes est évoquée en entretien et s'observe dans les PDN. Dans cet extrait, produit lors d'un cours de droit de l'Union Européenne, la PDN est partielle, morcelée et exempte de hiérarchisation. Cette incohérence structurelle laisse peu de potentialités en termes de révision ultérieure.

Fig. 14. Difficultés de structuration et cohérence

le contour de législatif  
 le parité égalité avec le conseil d'acte  
 tous les 2 autour d'acte  
 la majorité carifiée  
 étendre le change  
 le nouvelle matière au sens de conseil  
 le nouvelle compétence c'est la création de  
 Conseil économique et militaire.  
 l'introduction de différent action  
 "Opting out" Le Traite Maastricht  
 Tous les exars acceptent tous les modifications,  
 s'aider d'accepter  
 Sur la conseil de question  
 d'autre aspect, le matière politique social.  
 le convocation en 1996  
 une accedation

### 5.1.2. Difficultés au niveau du vécu

- 45 En phase 1 (sans Unipad), des difficultés s'observent également au niveau du vécu. Elles portent sur deux principales dimensions (s'influençant mutuellement) : (1) la motivation et l'implication individuelle, (2) la dimension sociale de l'activité.

#### 5.1.2.1. Motivation et implication

- 46 Nos entretiens font référence à la notion de motivation et d'implication des étudiants dans le suivi des cours et la PDN. Ils évoquent des sentiments de démotivation ou de découragement suite aux tentatives, souvent vaines, de comprendre et noter le contenu d'un CM. Cette activité est évoquée comme une tâche hors de portée, ne justifiant plus les efforts de concentration et d'implication. Les conséquences concrètes vont de la déconcentration (les étudiants sont présents mais renoncent ou échouent à être attentifs) à des phénomènes d'absentéisme ou d'abandon (les étudiants cessent de venir). Azer déplore ici la durée de trois heures, selon lui démesurée comparativement à sa culture académique turque où les cours ne durent pas plus d'une heure.

A là vraiment les cours / c'est vraiment très long // trois heures ! / (... ) / je suis fini à la première heure ! / après non // parce qu'en une demi heure il donne beaucoup d'informations / après encore une demi heure // non ça suffit pour moi

- 47 Rosana et Abella évoquent, elles, les difficultés d'une concentration longue dans une langue étrangère. Elles expliquent manquer rapidement d'attention :



R (...) je suis complètement dans mon monde / parce qu'il n'y a pas de pause / c'est deux heures / et comme c'est dur d'être concentrée / (...) j'ai vu ton framapad donc j'ai dit "oui c'est bon" / mais si je n'écris rien je suis complètement abstrait de la classe

A c'est trop difficile quand on n'arrive pas à comprendre tout l'idiome / quand on n'a pas le domaine de l'idiome et qu'on est dans un vrai cours avec un sujet compliqué / c'est trop difficile d'avoir de la concentration tout le temps / pour être là / donc comme c'est ici [le pad] / quand je me perde / je peux retourner / je peux lire et comme ça je passe pas tout le cours sans faire rien / sans être "dans l'air"

- 48 Le personnel des RI évoque également ces difficultés et leurs conséquences sur le phénomène d'absentéisme :

K est-ce que tu peux me dire le type de difficulté qui remonte le plus souvent ?

I et bien il y a le problème de la langue // ils n'ont pas le niveau requis pour suivre un cours ici // le problème de méthodologie aussi / parce qu'ils viennent tous de systèmes d'enseignement différents / et du coup on a je pense ici en France un système quand même assez particulier donc il leur faut une certaine période d'adaptation / et malheureusement / pour des étudiants qui restent qu'un seul semestre / c'est trop court je pense // après / il y a aussi peut-être / je pense / un problème de maturité / où en fait ils n'ont pas été assez sélectionnés avant de partir et du coup on leur a laissé peut-être un peu leur chance et du coup voilà / ils sont perdus / ils se sentent vite abandonnés / et après ça crée aussi des problèmes d'assiduité

(...) le problème c'est (...) qu'en général on découvre très tard qu'ils ont des difficultés et c'est (...) quand on coopère avec le

- 49 Ces conséquences concrètes (absentéisme ou abandon) participent à la dégradation du sentiment d'efficacité personnelle, que Bandura (cité par Rondier, 2004) définit comme « les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières » (p. 475). Cela donne parfois lieu à un sentiment de frustration :

N dans ce cours / j'ai seulement assisté à 4 cours ou 5 cours à peu près // parce que c'est un peu difficile / j'étais frustré !

(Naota, Relations monétaires internationales, 22/04/15)

- 50 Ces difficultés vécues ou anticipées provoquent une stratégie dans le choix des cours. Les étudiants confessent choisir certains CM en fonction de critères d'accessibilité (débit lent, présence d'un diaporama, possibilité de récupération des notes, etc.), davantage que pour des raisons disciplinaires. Ces choix ne correspondent donc pas systématiquement à leur spécialité d'origine, risquant d'ajouter une difficulté scientifique et une frustration.

### 5.1.2.2. Dimension sociale

- 51 Parallèlement à ces ressentis liés à la pratique individuelle, la dimension socio-affective de l'activité de PDN repose sur les relations des étudiants à leur environnement social. Cette dimension sociale, évoquée en entretien, concerne principalement le rapport et les interactions avec les étudiants français. Nous avons observé deux types de ressentis, que nous qualifions de sentiment d'isolement et de sentiment d'inégalité. D'après les témoignages, les étudiants allophones sont sensibles à ce qu'ils considèrent comme un

savoir-faire de PDN acquis – ou en tout cas raisonnablement maîtrisé – chez les étudiants français, parfois décrits comme des « experts ». Sont soulignées bien sûr leurs facilités linguistiques, mais également leurs habitudes méthodologiques, le schéma de transmission-PDN faisant partie de la culture académique française. Si ces représentations sont à nuancer, la PDN restant une pratique parfois mal maîtrisée par les étudiants universitaires français eux-mêmes, ils disposent a priori d'éléments facilitants. Branca-Rosoff et Doggen (2003) soulignent par exemple que les étudiants français ont l'occasion de développer des compétences utiles à la PDN à travers la pratique de la dissertation, qui requiert une organisation des informations sous forme de planification. Dans la réalité, la méthodologie de la PDN n'est bien sûr pas pour autant maîtrisée par tous les francophones, mais Dans leur vécu de la situation, les étudiants allophones évoquent toutefois un certain décalage entre eux et des étudiants français perçus comme maîtrisant la pratique.

- A les étudiants ici (...) / ils comprend bien de quoi la professeur elle parle / c'est leur métier d'étudier ça / donc ils ont la facilité.
- M c'est difficile pour des personnes comme nous qui n'avons pas le même parcours, [...] on peut pas différencier les choses importantes et les choses pas importantes.

- 52 Partant de ce constat, les étudiants internationaux cherchent fréquemment à obtenir les notes des étudiants français pour combler leurs lacunes. Cette pratique est un recours intéressant, mais présente l'inconvénient d'être irrégulière et/ou tardive (notes récupérées ponctuellement, ou en fin de semestre avant les examens). De plus, faire cette requête individuelle et répétée semble parfois entraîner des sentiments de gêne, d'inconfort, voire d'orgueil blessé, visibles dans ces trois extraits d'entretien :

#### Ext. 1

- K vous ne demandez pas à des français ?
- Al non / on connaît personne dans le cours
- M oui / dans cette cours c'est difficile / on connaît personne
- K et vous n'osez pas demander à quelqu'un que vous ne connaissez pas ?
- M non / et il y a beaucoup d'étrangers aussi / donc c'est difficile //
- Al (...) quand ce sont des grands amphi / il y a plus de français donc c'est mieux / c'est des français que je connais au premier semestre donc ça va // mais c'est pas tous qui donnent les notes //
- K ils veulent pas tous donner leurs notes ?
- Al non / parfois / ils disent ok / je t'ajoute sur facebook / mais c'est pas vrai / parce qu'il ne veulent pas donner leurs notes //
- M mais je sais pas pourquoi / c'est stupide // moi je travaille là-bas / ce n'est pas une compétition
- A entre nous non // entre eux / je comprends / mais pour nous

(Floriana, Manuela, Adriana, Géopolitisme des religions, 18/03/14)

#### Ext. 2

- N moi j'essaie regarder les notes des étudiants français si je peux
- K tu regardes pendant le cours ?
- N oui / si je peux voir / mais c'est pas toujours possible
- K et est-ce que vous demandez les notes aux étudiants français après le cours ?
- D oui à un étudiant mais il n'a pas envoyé les notes à moi ((rires)) // et c'est un peu bizarre de // de demander les notes / de commander les notes / oui // c'est difficile parce que nous ne sommes par les amis des étudiants français dans le cours

#### Ext. 3

- Ald Je peux demander à quelqu'un de français / mais j'hésite / je ne peux pas demander toujours (...) c'est difficile de parler aux étudiants français // j'ai un peu d'orgueil
- M On dépend de qui nous donne des choses, ça semble qu'on mendie.

(Bida et Marina, droit de l'UE, 2014)

- 53 La phase 1 nous a donc donné à voir un certain nombre de difficultés touchant la justesse, la complétude et l'organisation des PDN, mais également la dimension socio-



affective, individuelle et collective, de cette activité. Observons les évolutions en phase 2.

## 5.2. Situation avec Unipad (phase 2)

### 5.2.1. Evolutions observées en termes de production des notes

- 54 En présence d'Unipad, nous notons une évolution des pratiques dans la démarche de production matérielle de notes à deux principaux niveaux : le développement de stratégies individuelles et l'émergence de processus métacognitifs synchrones au cours, c'est-à-dire d'analyses des étudiants sur leurs propres pratiques.

#### 5.2.1.1. Stratégies individuelles différenciées

- 55 L'appropriation d'Unipad s'est faite de manière différenciée, chaque étudiant testant et ajustant peu à peu sa manière de prendre en main le dispositif, d'en évaluer les ressources, et de le combiner avec ses pratiques et besoins personnels. Nous avons vu émerger et évoluer différentes stratégies individuelles dans la manière d'appréhender l'activité de PDN et dans la constitution d'un support de rétention du cours.
- 56 Deux usages se distinguent d'abord en termes de temporalité :
- Usage synchrone : les étudiants intègrent le pad à leur pratique en direct du CM, en tant que ressource immédiate à la compréhension et la PDN.
  - Usage asynchrone : les étudiants se réfèrent au pad après le cours, à des fins de relecture ou de révision (les pads restent disponibles une semaine).
- 57 Ces deux stratégies sont non figées et souvent combinées, évoluant au cours de la pratique. Marina et Rada expliquent ici l'alternance entre synchronie et asynchronie.

M J'ai regardé les notes ici / ça m'a aidée aussi / mais comme je suis perdue dans ce cours là / je ne comprends pas bien le sujet / donc // je pense que ça va m'aider plutôt après / quand je vais faire le copiage / quand je vais relire.

Marina, explicitation, 04/14

R je pense que quand je vais commencer à réviser / à faire la comparaison chez moi / je vais me rendre compte qu'il y a soit des choses que moi j'ai compris autrement / soit euh voilà des choses que j'ai même pas compris / du coup j'ai juste écrit des dates / ou voilà // quand le prof dit je sais pas quoi / voilà / comme 'théorie de Taylor' / moi j'écris juste 'théorie de Taylor' / c'est juste pour écrire l'idée générale / mais par la suite dans Unipad je trouve tous les détails /

- 58 Outre la temporalité dans l'usage du pad (synchronie ou asynchronie), on constate des variantes en termes de modalité d'usage :
- Un usage de complément : les étudiants utilisent le pad pour compléter leur PDN personnelle, par des vérifications ponctuelles.
  - Un usage de substitution : les PDN du pad remplacent la PDN individuelle
- 59 Là encore, les pratiques ne sont pas figées et évoluent au fil des cours et de l'aisance des étudiants.

N au début j'ai copié ce que les étudiants français écrivaient sur l'ordinateur / mais de plus en plus j'ai commencé à écrire ce que le prof dit / et puis si j'ai un problème sur ce que le prof dit / je regarde sur l'écran et je comprends ce que le prof dit / et ça va

- 60 L'usage de complément participe à la remédiation des difficultés linguistiques, aux passages lacunaires (notamment lors d'énumérations longues) et au manque de structuration des notes. Les extraits ci-dessous présentent des passages produits par les étudiants français au sein des pads, présentant un potentiel facilitant pour les allophones en termes de justesse, complétude et organisation des notes.

Figure 15. Extraits de pads

Accompagnement dans la compréhension des abréviations		
<p>14:24</p> <p>Évitez d'écrire en abrégé parce que y a des étudiants étrangers qui vont pas comprendre après :/</p> <p>14:25</p> <p>sinon nous on peut corriger</p> <p>14:25</p> <p>Ouais :)</p> <p><i>Economie politique 5/10/16</i></p>	<p>1 Retour en arrière (rapide résumé) :</p> <p>2 W : salaire nominal</p> <p>3 P : niveau général des prix</p> <p>4 Y : revenu réel ou PIB en volume</p> <p>5 Ype : plein emploi</p> <p>6 Md : demande de monnaie</p> <p>7 B&amp;S : biens et services</p> <p>8 V : vitesse de circulation de la monnaie</p> <p>9</p> <p><i>Économie politique, 17/11/17</i></p>	<p>Chat</p> <p>TC = texte 17:24</p> <p>coranique</p> <p>pb = 17:24</p> <p>problème</p> <p>prs = 17:53</p> <p>personne</p> <p>def = 17:53</p> <p>definition</p> <p>merci :) 18:23</p> <p><i>Religion, pouvoir et politique du monde arabe, 16/11/17</i></p>
Rappel de la structure du cours		
<p><b>Plan du Cours :</b></p> <p>Séance 1 : Introduction</p> <p>Séance 2 : Espérances et expériences révolutionnaires</p> <p>Séance 3 : L'Empire : un objet politique difficilement identifiable</p> <p>Séance 4 : Les monarchies constitutionnelles : l'affirmation du modèle libéral et parlementaire</p> <p>Séance 5 : Les monarchies constitutionnelles : à la recherche des républicains</p> <p><i>Révolution, Nation et République, 16/09/16 (plan partiellement reproduit ici)</i></p>		
Énumérations		
<p>Fisher identifie 9 variables :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les dettes</li> <li>- la monnaie</li> <li>- sa vitesse de circulation</li> <li>- le niveau des prix</li> <li>- la valeur nette des affaires</li> <li>- profits</li> <li>- commerce</li> <li>- confiance dans les affaires</li> <li>- taux d'intérêt</li> </ul>		

- 61 Parallèlement à cet usage de complément, apparaît un usage que nous appelons de substitution. Dans cette configuration, le pad remplace la PDN individuelle. N'étant plus soumis à une contrainte de PDN exhaustive (s'il estime que les PDN du pad seront davantage réutilisables que ses propres notes), l'étudiant peut se focaliser sur d'autres ressources attentionnelles. Ainsi, ponctuellement ou pour la totalité du cours, il peut faire le choix de se concentrer sur le discours oral et/ou sur la lecture du pad. Cette manière d'éviter une surcharge cognitive face à un traitement multiples (voir Piolat, Olive et Kellogg, 2005) apparaît dans les témoignages.

Ald je trouve que c'est trop bien parce que parfois j'essaie de prendre des notes / mais si je prends des notes je peux pas accompagner ce que le prof dit donc je suis complètement perdue / et autre chose parfois je comprendre le contexte général / mais je ne comprendre pas exactement les mots et comment l'écrire / c'est trop technique

O moi à partir du framapad j'ai arrêté de noter ! ((rires))

K non mais pourquoi pas / c'est une stratégie // donc tu t'es dit que c'était suffisant de lire l'écran / c'est ça ? / tu n'as rien noté après ?

O euh non / rien !

K donc après tu écoutais le professeur et tu lisais l'écran ?

O principalement j'ai écouté le professeur // et puis / comment dire / quand je comprends pas quelque chose / j'ai lu



lequel l'apprenant est face à un modèle de PDN en temps réel, qu'il peut donc analyser simultanément au discours oral (et qu'il peut questionner au moyen du tchat). C'est ici l'avantage majeur d'Unipad, comparativement à des notes de cours empruntées en fin de cours ou de semestre, que l'étudiant déchiffrerait seul.

- 66 Les réflexions métacognitives semblent favorisées par la disponibilité attentionnelle et cognitive dont jouit l'étudiant, qui n'a plus à mener de front et de manière continue l'écoute et la PDN. Il a la possibilité de prendre du recul sur sa pratique et son apprentissage, comme l'évoque une étudiante.

Ald c'est trop bien d'avoir les notes // et en plus j'apprends aussi comme c'est écrit / les mots // parce que parfois / quand j'ai écrit c'est pas correctement / et après quand je vais chercher chez moi / je mettre sur le traducteur / et c'est pas la même chose

K donc tu ne trouves pas //

Ald oui / je prends le risque de pas avoir de notes correctes // et même si je note correctement / peut-être que je comprendre pas vraiment qu'est-ce qu'ils veulent dire // donc avec ça je sais que je peux faire la confiance que c'est correctement // parfois j'ai pas du tout confiance dans qu'est-ce que j'ai pris de notes pour étudier pour examen après // je crois que c'est ça / c'est trop

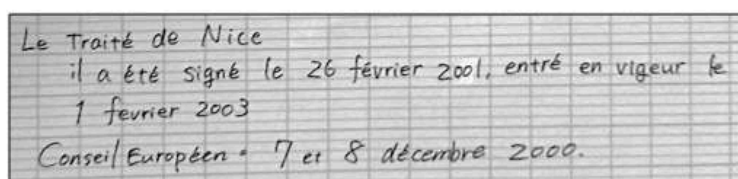
- 67 Les processus métacognitifs sont également repérables par des traces d'auto-correction effectuées durant le cours par les étudiants sur leurs supports personnels.

Figure 17. Traces d'auto-correction

Ex. 1

N Oui / le Framapad aide beaucoup / plusieurs j'ai écrivais avec des fautes / et après en regardant l'écran j'ai rendu compte que j'avais commis des erreurs ou que j'avais mal compris les choses que le professeur avait dit (...)

K et là / j'ai vu qu'il y avait du tipex / tu sais / du correcteur blanc / à plusieurs endroits // est-ce que c'est une correction que tu as faites parce que tu as vu sur le framapad que tu t'étais trompé ?



N oui ((rires))

K et tu as corrigé pendant le cours ou après le cours ?

N pendant le cours

- 68 Les entretiens évoquent également des prises de conscience linguistiques, résultant d'une confrontation entre ce que sait (ou pensait savoir) l'apprenant et le texte qui apparaît sous ses yeux. Une étudiante nous a par exemple fait part de sa découverte, grâce au pad, de l'usage de la préposition « en » Europe plutôt que « dans » L'Europe, remettant en question une erreur linguistique ancrée. Lors de la phase de test du dispositif, cette étudiante évoque les prises de conscience permises par l'observation en direct du pad.



A c'est génial ça / si j'avais ça dans les cours // ça aide à apprendre // parce que quand on répète répète répète / le français il rentre (...) et je ne rappelle plus dans quelle partie exactement / mais quand vous avez écrit et que j'ai lu / j'ai pensé « ah mais c'est génial / ça c'est français ! » // si moi j'ai

- 69 Au-delà de cette réflexivité d'ordre linguistique, nous faisons l'hypothèse que l'observation du modèle que représente le pad peut impacter également la compétence méthodologique de PDN (observation et réappropriation de procédés de reformulation, abréviation, sélection, etc.). Nous nous référons ici à la théorie du maître et de l'apprenti défini par les approches socio-cognitivistes : un étudiant développerait plus rapidement des savoirs et des savoir-faire lorsqu'il est en présence d'une ressource modèle, dont il peut s'inspirer pour en faire le transfert. « L'apprenti est amené, progressivement, à intégrer des gestes, des comportements et des activités qui sont de plus en plus proches de celles [sic] qu'exécute le maître (Lave et Wenger, 1991). » (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998, p. 17) Le rôle des interactions sociales dans la construction des structures cognitives est également évoqué par Bourgeois et Nizet (2005), sous la notion de conflit cognitif. Par ce qu'ils nomment l'effet modelling, « le sujet se voit proposer un modèle explicite correct de réponse par son partenaire » (Bourgeois et Nizet, 2005, p. 160). L'idée sous-tendue est que le simple fait d'être en contact avec une pratique alternative à la nôtre est facteur d'apprentissage.
- 70 Tout en rappelant que le conflit cognitif est soumis à conditions pour un public adulte, Bourgeois et Nizet (2005) commentent les trois principaux avantages d'un conflit social dans la construction des savoirs avancés par Carugati et Mugny (1991). Selon eux, il permet de considérer l'existence de points de vue différents du sien : « le conflit social qui oppose (...) le sujet à autrui favoriserait une décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de l'existence de réponses possibles autres que la sienne. » Il permet, ensuite, l'accès à des ressources facilitant la réalisation d'une tâche : « l'interaction avec autrui permet au sujet de bénéficier d'informations qui peuvent l'aider à élaborer une nouvelle réponse, des informations dont il n'aurait pas nécessairement disposé s'il avait été livré à lui-même ». Enfin, il comporte un enjeu social : « le conflit que les partenaires ont à résoudre, l'équilibre qu'ils doivent rétablir, ne sont pas purement cognitifs, ils sont avant tout de nature sociale et dans cette mesure, les partenaires seront plus activement engagés dans la recherche d'une solution » (p. 65-66).
- 71 Le caractère synchrone d'Unipad semble donc
- favoriser une posture plus active et assidue de l'étudiant dans la démarche de PDN, en lui permettant d'assister à nouveau aux CM, sachant qu'il pourra comprendre davantage grâce au pad
  - stimuler sa réflexivité, en lui offrant la possibilité d'analyser en temps réel sa compréhension,
  - lui apporter des outils de remédiation en direct, en éclaircissant des doutes via le tchat.
- 72 Aux évolutions observées dans le processus de PDN lors de la phase 2 s'ajoutent des modifications du vécu socio-affectif.

## 5.2.2. Évolutions observées en termes de vécu

- 73 Nous évoquons ici trois éléments : (1) le développement d'un climat socio-affectif que l'on peut qualifier de bienveillant, (2) la mise en place et la négociation de stratégies collaboratives, et (3) l'émergence d'une sorte d'identité de groupe autour d'Unipad.

### 5.2.2.1. Climat socio-affectif bienveillant

- 74 Les travaux portant sur la dimension sociale de l'apprentissage collaboratif mentionnent le sentiment de soutien et le socle empathique et bienveillant pouvant résulter d'une activité collective (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998). La notion de « présence à distance » au sein des interactions par écran (Jézégou, 2010) et les travaux défendant l'inclusion et la reliance entre pairs (Aden, 2010 ; Crouzier, 2005) insistent sur l'importance de la dimension socio-affective au sein des interactions entre pairs. Celle-ci développe l'inspiration de l'élève, et favorise de manière générale son processus d'apprentissage.
- 75 Nous avons relevé dans Unipad des marqueurs de solidarité et d'entraide au sein des interactions entre étudiants, participant à la mise en place d'un climat majoritairement bienveillant. Les extraits ci-dessous illustrent par exemple des marques d'attention explicite à l'égard des étudiants allophones. Les étudiants français scripteurs s'enquière de la qualité de leur PDN, et de leur adéquation aux besoins des allophones (« Do you understand my notes ? » / « If you dont understand anything during the classe (like a word or a sentence) you can ask me » / « La prise de notes vous convient ? »). Ils commentent également leurs pratiques à destination de leurs lecteurs, s'excusant de leurs coquilles ou de ne pas avoir le temps de se relire. Enfin, ils apportent d'eux-mêmes certains éléments dans le tchat pour aider à compréhension (« From "cours" to "disposition du bien", it's the end of the last week's class »). Les étudiants allophones, de leur côté, réagissent au moyen de ce vecteur de discussion instantanée pour remercier les scripteurs et les encourager à poursuivre (« Merci beaucoup à ceux qui partagent des notes avec nous étudiants étrangers :) », « Tu nous aide tellement !! Merci mille fois »)

Figure 18. Climat socio-affectif bienveillant



*Introduction générale au droit - 26/09/16*

- 76 Cette solidarité née durant le CM donne l'occasion de créer des réseaux d'entraide plus durables, en aval du cours. Dans les échanges suivants, des étudiants français proposent de prolonger leur aide, soit via Facebook (« N'hésitez pas à m'envoyer un message pour récupérer le cours en entier »), soit par l'organisation de moments de rencontre (« Let's meet on Monday (...) if you want to get explications from the course »).

Figure 19. Prolongement de l'entraide



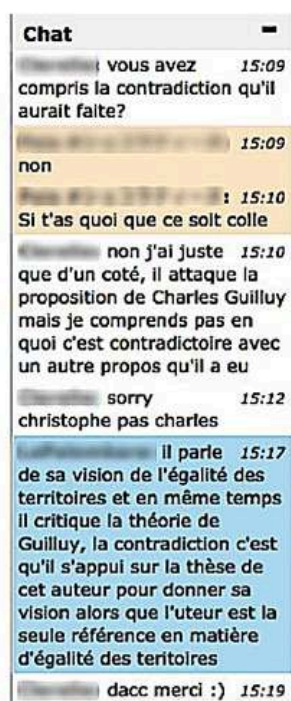
*Religion, pouvoir,  
politique du monde  
arabe, 5/12/17*

*Sociologie politique, 19/09/16*



### 5.2.2.2. Traces de stratégies collectives

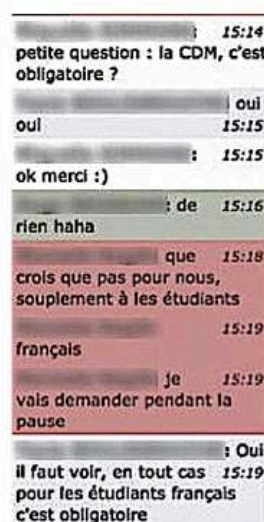
- 77 Nous avons évoqué l'accord partagé par les utilisateurs d'Unipad concernant le contenu et le mode de participation. Au-delà de ce balisage, l'espace du tchat est l'occasion de développer et de négocier différentes tactiques ou stratégies visant à améliorer l'efficacité, mais également la qualité de la tâche à réaliser. La collaboration repose sur la synergie entre l'intelligence individuelle et l'interaction sociale (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998). Les étudiants utilisent par exemple le tchat pour procéder à des vérifications ponctuelles concernant le contenu du cours (extraits 1 et 2) ou préciser des informations administratives sans avoir à passer par l'enseignant (extrait 3).



(1) Economie politique, 30/11/16



(2) Révolution, Nation,  
République, 21/10/16



(3) Sociologie  
politique 19/09/16

- 78 Les étudiants allophones utilisent également le tchat pour éclaircir ponctuellement un doute :





Figure 20. Traces de stratégies collectives au sein de tchats



### 5.2.2.3. Vers une identité de groupe ?

- 79 Un troisième élément semble finalement relever de la dimension socio-affective née de l'usage collaboratif d'Unipad : la création d'une certaine identité de groupe ou, au moins, l'appartenance à une même communauté. Plusieurs échanges mentionnent Unipad comme un groupe solidaire d'individus partageant une tâche commune (Fig.18). Les étudiants se réjouissent, par exemple, du nombre croissant d'utilisateurs connectés simultanément (« Unipad a percé » / « La communauté de l'Unipad s'agrandit »). Ils font également part de leur satisfaction quant à la dimension solidaire et collective de la tâche.

Figure 21. Communauté Unipad

“la communauté de l'Unipad”	
“trop solidaire cette promo”	
“A la prod”	
#record ?	

## 6. Conclusion

80 Cet article fait état d'une démarche de recherche autour de la conception et de l'expérimentation d'un dispositif collaboratif accompagnant l'activité de PDN des étudiants allophones de l'enseignement supérieur français. Sous la forme d'une recherche-action menée auprès d'étudiants en mobilité à l'IEP de Lyon, nous avons questionné les potentialités du dispositif Unipad, construit sur un modèle de collaboration mettant en relation des étudiants allophones et francophones autour de l'usage d'un pad. L'activité de PDN y est appréhendée en termes de produit (constitution d'un support) et de vécu (dimension socio-affective). Au moyen d'extraits de corpus – entretiens, PDN et captures de tchats – nous avons mis en regard la situation précédant l'intégration d'Unipad (phase 1) et celle lui succédant (phases 2). En phase 1, les difficultés rencontrées par ces étudiants semblent impacter leurs supports à trois principaux niveaux : linguistique, quantitatif et structurel. En termes de vécu, nos observations mettent en évidence l'émergence d'un sentiment de démotivation, d'une baisse d'implication et d'un certain isolement face au décalage ressenti vis-à-vis des étudiants francophones. L'implémentation d'Unipad fait apparaître, en phase 2, l'émergence de stratégies individuelles différenciées dans le processus de production de notes, tirant profit des potentialités de la modalité collaborative. Parallèlement, des processus métacognitifs, encouragés par l'aspect synchrone d'un modèle à observer, émergent au cours de l'activité de PDN. En termes de vécu, l'intégration d'Unipad s'accompagne de trois avancées : la mise en place d'un climat socio-affectif bienveillant entre pairs francophones et allophones, le développement de stratégies collectives naissant d'une synergie entre le groupe et les apports individuels, et l'émergence d'un

sentiment d'appartenance à une même "communauté Unipad". Nous faisons l'hypothèse qu'une articulation entre ces affordances linguistiques, méthodologiques et socio-affectives contribue à accompagner et améliorer l'expérience de PDN des étudiants allophones en mobilité, et plus largement leur inclusion dans nos établissements. Soulignons pour finir qu'une telle démarche de changement et d'innovation n'est envisageable et viable qu'avec l'implication de l'institution, telle que nous l'avons eue à l'IEP. La réflexion autour d'une meilleure inclusion des étudiants allophones doit donc reposer, selon nous, sur des liens étroits entre enseignants de FLE et établissements d'accueil.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Abry, D. et Fievet, M. (2006). *L'enseignement/apprentissage du FLE en milieu homoglotte : spécificités et exigences*, Grenoble : PUG.
- Aden, J. (2010). L'empathie, socle de la reliance en DDL. *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, 23-44.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris: Anthropos.
- Baker, M. (2002). Forms of cooperation in dyadic problem-solving. Dans P. Salembier et T. H.Benckekron, *Cooperation and complexity in sociotechnical systems* (p. 587-620). Lavoisier.
- Boch, F. (1998). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université : la prise de notes, entre texte source et texte cible* (Doctoral dissertation). Grenoble 3, Grenoble, France.
- Bouchard, R., et Parpette, C. (2012). Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 195-210.
- Bouchet, K. (2016a), Le FOU, passerelle pour l'université. *Le FDLM*, CLE International, (406\_.
- Bouchet, K. (2016b). La prise de notes médiée par un éditeur de texte collaboratif à l'usage des étudiants allophones. *EDL LAIRDIL*, (26), Écrire en LANSAD et en FLE.
- Bouchet, K., Dufour, S. et Rengifo, D. L. (2014). Le pad : une aide à la prise de notes des étudiants allophones ? Dans *Actes de la journée d'étude du 17 octobre 2014*, ICAR, ENS de Lyon. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01376816>.
- Bourgeois, E., et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. PUF.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 136(3), 101-109.
- Borg, S. (2011). La place de la formation linguistique dans les mobilités et dans la politique internationale des universités. *Synergies Monde/Revue du GERFLINT*, (8), 19-23
- Branca-Rosoff, S., et Doggen, J. (2003). Le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs dans les prises de notes des étudiants. Quelques contrastes entre scripteurs « français » et « étrangers ». *Arob@se*, 7, 1-2.

- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique, dialogisme, polyphonie... Dans J. Bres et al., *Dialogisme et polyphonie* (p. 47-61). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cahour, B., Brassac, C., Vermersch, P., Bouraouis, J., Pachoud, B. et Salembier, P. (2007). Étude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies : l'exemple d'une communication médiée. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1(1), 85-120. doi :10.3917/rac.001.0085.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence en langues*. Paris : Didier.
- Crouzier, M. F. (2005). École : Comment passer de l'intégration à l'inclusion ? *Reliance*, (2), 27-30.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLES*. Paris : Clé International.
- Dayer, C. et Charmillot, M. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.
- Dyke, G., et Lund, K. (2007). Implications d'un modèle de coopération pour la conception d'outils collaboratifs. *Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble.
- Dyke, G., Teston-Bonnard, S. et Lund, K. (2014). Analyse syntaxique de la reformulation lors de la prise de notes collaborative dans un éditeur de texte partagé. *Colloque IMPEC*
- Dervin, F. et Byram, M. (dir.) (2008). *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : L'Harmattan.
- Endrizzi, L. (2010). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier de la VST*, (51).
- Grangeat, M. (1997). La métacognition, un enjeu pour l'autonomisation. Dans M. Grangeat (éd.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 95-129).
- Hafez, S.A., Chardenet, P., Klett, E., Van Dung, N. et Vlad, M. (2011). Le français sur objectifs universitaires entre globalisation et localisation. *Synergies Monde*, 8, Tome 2, 211-232. Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/hafez.pdf>.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec : PUQ.
- Goes, J. et Mangiante, J.-M. (dir.) (2007). L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones : Sélection, formation et évaluation. Arras : APU.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Bruxelles : De Boeck.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation permanente*, (152), 143-155.
- Mangiante, J. M., et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. PUG
- Marlot, C. et Baques, M.-C. (2014). Le dialogisme à l'oeuvre dans le cours magistral à l'université : un point de vue didactique. Clermont-Ferrand : PUBP
- Maurin, L (2006) *Synthèse de l'ouvrage de Grangeat, la métacognition, un enjeu pour l'autonomisation, ESF, 1997.*
- Omer, D. (2003). La prise de notes à la française pour des noteurs non natifs. *Arob@se*, 1, 141-151.

- Parpette, C. et Bouchet, K. (2017). Dialogisme et réception des cours magistraux. *Les cahiers de l'ACEDLE*. JE Université de Montpellier « Dialogisme et discours enseignants ».
- Piolat, A. (2004). La prise de notes : Écriture de l'urgence. Dans A. Piolat (éd.), *Ecriture, Approches en sciences cognitives* (p. 206-229). PUP.
- Piolat, A., Olive, T. et Kellogg, R. T. (2005). Cognitive effort during note taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19(3), 291-312.
- Romainville, M. et Noël, B. (2003). Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université. *Arob@se*, 7(1-2), 87-96.
- Roussey, J. Y., et Piolat, A. (2003). Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes. *Arob@se*, 7(1-2), 47-68.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : De Boeck Université, 2003. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/3), 475-476.
- Stauber, J. (2009). Un outil de découverte du milieu universitaire par les étudiants étrangers : présentation d'un protocole de mises en situation et d'analyse. Dans S. Borg et E. Bérard (coord.), *L'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : Enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*. Actes du III<sup>e</sup> colloque international de l'association des directeurs des centres universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers in *Terres de FLE* n° 2. 2009. CLA de l'UFC. Besançon.

## NOTES

1. [http://ressources.campusfrance.org/publi\\_institu/etude\\_prospect/chiffres\\_cles/fr/chiffres\\_cles\\_n10\\_essentiel.pdf](http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_n10_essentiel.pdf)
2. Voir notamment la collection PUG « Réussir ses études en français » et Mangiante, J. M., et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. PUG.
3. Exemples d'enquêtes hors les murs (Stauber, 2009) et de CM destinés aux étudiants internationaux (Bouchet, 2016a)
4. Il serait intéressant, lors d'une prochaine étude, de faire porter les observations sur les usages et les pratiques des étudiants français en particulier.

## RÉSUMÉS

La mobilité et l'intégration des étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur français est un enjeu institutionnel et linguistique. Comment les enseignants de Français Langue Etrangère et les établissements d'accueil s'adaptent-ils aux besoins spécifiques des étudiants allophones au sein des cursus disciplinaires ? Quelles réponses, en particulier, apportent-ils aux besoins récurrents des étudiants allophones dans la réception des cours magistraux et l'activité de prise de notes ? Avec Unipad, dispositif collaboratif testé à l'Institut d'Etudes Politiques de Lyon, nous expérimentons une méthode innovante d'accompagnement linguistique – mais aussi méthodologique et socio-affectif – au sein des amphithéâtres. Cette application de collaboration

synchrone entre étudiants allophones et francophones vise à accompagner l'activité de prise de notes des étudiants internationaux et, plus largement, leur inclusion dans nos établissements.

Mobility and the integration of international students into the French higher education system is both an institutional and linguistic issue. How do French-as-a-foreign-language teachers and institutions adapt to the specific needs of allophone students within degree programs? How do they help allophone students follow lectures and take notes during these? The Unipad project at the Institut d'Études Politiques de Lyon (IEP), tested an innovative method to offer linguistic – but also methodological and socio-emotional – support during degree course lectures. This synchronous collaboration application between allophone and francophone students aims to support the note taking activity of international students and, more broadly, their inclusion in our institutions.

## INDEX

**Mots-clés :** Français Langue Étrangère, Français sur Objectif Universitaire, prise de notes, cours magistral, enseignement supérieur, collaboration, étudiants allophones, mobilité étudiante

## AUTEUR

**KARINE BOUCHET**

Université Lumière Lyon 2 - ICAR UMR 5191, Lyon, France  
karine.bouchet1@univ-lyon2.fr